

Bahr, Reiner

Herausforderung Asperger-Syndrom: Möglichkeiten und Grenzen der Förderung in der Sprachheilschule und in inklusiven Settings

Sallat, Stephan [Hrsg.]; Spreer, Markus [Hrsg.]; Glück, Christian W. [Hrsg.]: *Sprache professionell fördern. Idstein : Schulz-Kirchner Verlag 2014, S. 244-249*



Quellenangabe/ Reference:

Bahr, Reiner: Herausforderung Asperger-Syndrom: Möglichkeiten und Grenzen der Förderung in der Sprachheilschule und in inklusiven Settings - In: Sallat, Stephan [Hrsg.]; Spreer, Markus [Hrsg.]; Glück, Christian W. [Hrsg.]: *Sprache professionell fördern. Idstein : Schulz-Kirchner Verlag 2014, S. 244-249* - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-118911 - DOI: 10.25656/01:11891

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-118911>

<https://doi.org/10.25656/01:11891>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder andernweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der

Leibniz
Leibniz-Gemeinschaft

Stephan Sallat | Markus Spreer | Christian W. Glück (Hrsg.)



Sprache professionell fördern

kompetent ↗ vernetzt ↗ innovativ ↗

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	7
--------------------------	---

EINFÜHRENDE HAUPTBEITRÄGE

<i>Stephan Sallat, Markus Spreer, Christian W. Glück</i>	
Sprache professionell fördern: kompetent-vernetzt-innovativ	14
<i>Marcus Hasselhorn, Stephan Sallat</i>	
Sprachförderung zur Prävention von Bildungsmisserfolg	28
<i>Julia Siegmüller</i>	
Forschung und Praxis der Kindersprachtherapie in den letzten 30 Jahren: Annahmen zu Wirkmechanismen der therapeutischen Intervention	40

THEMENBEREICH KOMPETENZ

Sprachförderung in der Kita

<i>Susanne van Minnen</i>	
SAuS - Sprache in Alltag und Spiel kompetent fördern	54
<i>Gudrun Hagge</i>	
IPK - Intensiv-Präventions-Kurse in Schleswig-Holstein im Kreis Rendsburg-Eckernförde	61
<i>Andrea Fuchs, Christiane Miosga</i>	
Eltern-Kind-Interaktionen mit Bilderbüchern und / oder Tablet PC?	66

Unterricht

<i>Margit Berg, Birgit Werner</i>	
PRIMA® Sprache – vergleichende Analysen zum Sprachverständnis bei Schülern der Klasse 3/4 an Grund-, Sprachheil- und Förderschulen	74
<i>Markus Spreer</i>	
„Schlage nach und ordne zu!“ Bildungssprachlichen Anforderungen im (sprachheilpädagogischen) Unterricht kompetent begegnen	83
<i>Anja Schröder</i>	
Förderung mathematischen Lernens mit Kindern mit Spracherwerbsstörungen	91

Lesen und Schreiben lernen

<i>Hubertus Hatz, Steffi Sachse</i>	
Differenzielle Effekte des schriftsprachlichen Anfangsunterrichts	100
<i>Reinhard Kargl, Christian Purgstaller, Andreas Fink</i>	
Morphematik im Kontext der Rechtschreibförderung – Chancen und Grenzen eines besonders effizienten Förderansatzes	107
<i>Karin Reber, Michael Kirch</i>	
Richtig schreiben lernen: Kompetenzorientierter, inklusiver Rechtschreibunterricht	114

Arbeit mit Texten

Michael Kalmár

Die LeseCheckBox des Stadtschulrates für Wien 122

Susanne Wagner, Christa Schlenker-Schulte

Sprach-, Lese- und Schreibförderung mit Dialog Journalen 129

Susanne Scharff, Susanne Wagner

Textoptimierung als Nachteilsausgleich für Kinder und Jugendliche mit Hör-/Sprachbehinderungen 134

Kommunikative Prozesse

Bettina Achhammer

Förderung pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten bei Kindern - Eine gruppentherapeutische Intervention mit Methoden des Improvisationstheaters 142

Sandra Schütz

Kommunikationsorientierte Aphasietherapie - Nette Plauderstunde oder evidenzbasierte Intervention? 149

Förderkompetenzen entwickeln

Yvonne Adler

Sprachförderkompetenz entwickeln - aber wie? 156

Detta Sophie Schütz

Die *Language Route* –Erzieherinnen als kompetente Sprachförderkräfte..... 162

Margrith Lin-Huber

Sprachbiografische Reflexionen in sprachheilpädagogischen Praxisfeldern 169

Professionalisierung

Manfred Grohnfeldt

Die Sprachheilpädagogik und ihre Dozentenkonferenz 176

Ulrich von Knebel

“Sprache kompetent fördern”: Was macht sprachbehindertenpädagogische Kompetenz aus? 182

Anja K. Theisel

Qualitätsmerkmale des Unterrichts mit sprachbeeinträchtigten Kindern und Schulleistungsentwicklung 189

Ute Schräpler

Sprachtherapeutische Praktika – Was können wir von der Schweiz lernen?..... 196

THEMENBEREICH VERNETZUNG

Interdisziplinarität in der Kita

Susanne Krebs

Interdisziplinäre Zusammenarbeit im schulischen Kontext am Beispiel der logopädischen Reihenuntersuchung (Triage) im Kindergarten 204

Inklusive Schule

Ellen Bastians

Best Practice Beispiel: Sprachheilpädagogik in der Inklusion..... 214

Marcella Feichtinger, Angelika de Antoni, Christine Merhaut, Deniz Zink-Böhm-Besim

„Wiener Sprachheilschule“ integrativ und inklusiv 221

Christiane Miosga

„Diversity in speech“: LehrerInnenstimme(n) in der inklusiven Schule 228

Herausforderung genetische Syndrome

Anke Buschmann, Stephan Schmid

Heidelberger Elterntraining zur Kommunikations- und Sprachanbahnung als Wochenend-Workshop bei Kindern mit Deletionssyndrom 22q11 238

Reiner Bahr

Herausforderung Asperger-Syndrom: Möglichkeiten und Grenzen der Förderung in der Sprachheilschule und in inklusiven Settings..... 244

Jeannine Baumann, Judith Beier, Irmhild Preisinger, Julia Siegmüller

Syndromspezifische Anpassungen an die Therapie der Wortfindungsstörung bei Kindern und Jugendlichen mit Williams- Beuren- Syndrom. 250

Herausforderung auditive Verarbeitung und Wahrnehmung

Vera Oelze

Ist kompetente Sprachförderung im Lärm möglich?..... 258

Michael Willenberg

Möglichkeiten der individuellen und schulischen Versorgung mit elektronischen Hörhilfen..... 265

Herausforderung unterstützte und unterstützende Kommunikation

Dorothee von Maydell, Heike Burmeister, Anke Buschmann

KUGEL: Kommunikation mit unterstützenden Gebärden – ein Eltern-Kind-Gruppenprogramm zur systematischen Anleitung der engsten Bezugspersonen 276

Andrea Liehs

Unterstützte Kommunikation in der Sprachtherapie - (Sprach-) spezifische Diagnostik bei Kindern mit unzureichender Lautsprache 283

Birgit Appelbaum

Gebärden / Handzeichen in der Arbeit mit sinnesbeeinträchtigten Menschen..... 290

Interaktion in der Kita

Simone Kannengieser, Katrin Tovote

Frühe alltagsintegrierte Sprachförderung – die Fachperson-Kind-Interaktionen unter der Lupe..... 296

Stephanie Kurtenbach, Ines Bose

Sprachförderstrategien im Kita-Alltag - Analysen von Gesprächen zwischen Fachkräften und Kindern 303

Ulrich Stitzinger

Bilinguale pädagogische Fachkräfte als vorteilhafte Ressource in der Arbeit mit mehrsprachigen Kindern?	311
---	-----

THEMENBEREICH INNOVATION

Diagnostik und Förderung

Sandra Neumann, Sandra Salm, Prisca Stenneken

Evaluation des „Fokus auf die Kommunikation von Kindern unter sechs (FOCUS-G)“ als neues ICF-CY Diagnostikum	320
--	-----

Wilma Schönauer-Schneider, Karin Reber

Schüler im Blick: Bausteine zur sprachheilpädagogischen Diagnostik IM Unterricht	327
--	-----

Ulla Licandro

Peerbeziehungen im Vorschulalter - Chancen für Sprachförderung und Sprachtherapie	335
--	-----

Stephan Sallat

Musik: Ein neuer Weg für die Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen?	341
--	-----

Benjamin P. Lange, Nicole von Steinbüchel, Christiane Kiese-Himmel

Ausgesuchte Sprachentwicklungsleistungen von Kindergartenkindern mit und ohne musikpädagogische Förderung	348
---	-----

Evaluation von Fördermaßnahmen

Janina Müller, Anna Rysop, Christina Kauschke

Inputspezifizierung in der Sprachförderung – eine effektive Methode zur Verbesserung der Pluralbildung bei bilingualen Kindern?	356
---	-----

Dorothea Posse, Felix Golcher, Nathalie Topaj, Stefanie Düsterhöft, Natalia Gagarina

Die Wirksamkeit unterschiedlicher Sprachfördermaßnahmen bei jüngeren türkisch- und russisch-deutschen Kindern in Berliner Kindertageseinrichtungen - eine Studie des Berliner Interdisziplinären Verbundes für Mehrsprachigkeit (BIVEM)	361
---	-----

Raphaela Schätz, Heinz Mandl

Evaluation eines 2-jährigen Sprachförderprogramms für Grundschüler nicht-deutscher Erstsprache	368
--	-----

Beiträge von Forschungs- und Arbeitsgruppen

Ulrike Morawiak, Marlene Meindl, Daniel Stockheim, Maria Etzien, Tanja Jungmann

Alltagsorientierte Sprach- und Literacyförderung und dessen Effektivität – Erste Befunde des KOMPASS-Projektes	378
--	-----

Andreas Mayer

Früherkennung und Prävention von Schriftspracherwerbsstörungen im inklusiven Unterricht	390
---	-----

Forschungsgruppe Ki.SSES-Proluba

Die Ki.SSES-PROLUBA Längsschnittstudie: Entwicklungsstand zur Einschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf „Sprache“ bei separierender und integrativer Beschulung.	402
--	-----

Anke Buschmann, Brigitte Degitz, Steffi Sachse

Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kita auf Basis eines Trainings zur Optimierung der Interaktion Fachkraft-Kind 416

Kathrin Mahlau

Das Rügener Inklusionsmodell (RIM) im Förderbereich Sprache Längsschnittstudie zur sprachlichen und schulleistungsbezogenen Entwicklung in unterschiedlichen schulischen Settings..... 426

Hans-Joachim Motsch, Dana-Kristin Marks

Der Wortschatzsammler -Strategietherapie lexikalischer Störungen im Schulalter 433

PRAXIS- UND WORKSHOPBEITRÄGE

Erika Menebröcker, Anne-Katrin Jordan

Durch Musik zur Sprache - Musiktherapeutische Sprachförderung in Kita, Schule oder freier Praxis 444

Katja Subellok, Kerstin Bahrfeck-Wichitill, Ilka Winterfeld

Schweigen braucht vernetzte Kommunikation - Transferarbeit in der Dortmunder Mutismus Therapie (DortMuT) 454

Maja Ullrich

Modellorientierte Diagnostik und Therapie kindlicher Aussprachstörungen 465

Kristin Golchert, Astrid Korneffel

Blockaden lösen- Praktische Einblicke in die Arbeit der Kasseler Stottertherapie..... 477

Veronika Molin (geb. Rank)

Das Konzept Schlaffhorst-Andersen in der Stimmtherapie 484

Arno Deuse

Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen (AVWS) - Risikofaktoren für weitere Störungen? 491

Marina Ruß

Das iPad in der schulischen und sprachtherapeutischen Arbeit 498

Heiko Seiffert

Methodische Möglichkeiten für die Unterstützung des Fast mappings sowie der phonologischen und semantischen Elaboration von Fachbegriffen im Unterricht..... 508

Katharina Kubitz, Olaf Reinhardt

Berufswegplanung mit hör- und sprachbeeinträchtigten jungen Menschen unter besonderer Berücksichtigung kommunikationspragmatischer Inhalte der Sprachtherapie 519

STICHWORTVERZEICHNIS..... 527

AUTORENVERZEICHNIS 533

Herausforderung Asperger-Syndrom: Möglichkeiten und Grenzen der Förderung in der Sprachheilschule und in inklusiven Settings

1 Einleitung

Noch vor etwa 10 bis 15 Jahren wurde die Diagnose „Asperger Syndrom“ (AS) eher selten gestellt, und in Förderschulen mit dem Schwerpunkt Sprache tauchten Kinder und Jugendliche mit diesem Störungsbild so gut wie nicht auf. Der Wiener Kinderpsychiater Hans Asperger (1906-1980) hatte zwar schon in den 30er und 40er Jahren des vorigen Jahrhunderts einen „Typus“ von Kindern und Jugendlichen beschrieben, die er „autistische Psychopathen“ nannte; als Personen mit „Asperger-Syndrom“ oder auch als „Asperger-Autisten“ wurden sie jedoch erst ab den 1980er Jahren bezeichnet. In der nach wie vor gültigen ICD-10 (Version 2013, vgl. DIMDI 2014) wird das AS den tief greifenden Entwicklungsstörungen (F 84) zugeordnet. Charakteristisch dafür seien die gleichen Merkmale abweichender sozialer Interaktion, die allgemein für Autismus typisch sind; der primäre Unterschied bestehe allerdings im Fehlen einer allgemeinen Entwicklungsverzögerung der Sprache und der kognitiven Entwicklung. In der neuesten Fassung des DSM-5 (APA 2014) und in der Fachliteratur (z. B. Noterdaeme & Enders 2010) wird heute – unter Einschluss des AS - allgemein von „Autismus-Spektrum-Störungen“ (ASS) gesprochen. Auch die in Arbeit befindliche ICD-11, die 2017 erscheinen soll, wird diese Bezeichnung voraussichtlich aufnehmen. Die Einordnung in ein „Spektrum“ und die potentiell damit verbundene Vorstellung, es gäbe Zuordnungsmöglichkeiten autistischer Auffälligkeiten von „leicht“ bis „schwer“, gewiss aber auch eine frühere und präzisere Diagnostik sowie die Möglichkeit, bei entsprechender Diagnostik einen Anspruch auf Eingliederungshilfe nach dem SGB VIII zu bekommen, dürften erhebliche Auswirkungen auf die Häufigkeit der Diagnosestellung in den vergangenen Jahren gehabt haben. Docter & Naqvi (2010) stellen für die USA einen Anstieg der AS-Diagnosen um 57% seit 2002 fest und beziffern das Vorkommen des AS heute insgesamt mit knapp 1%.

In Bezug auf den sprachheilpädagogischen Bereich ergab eine eigene Abfrage in den Schulen mit dem Förderschwerpunkt Sprache der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen im Jahr 2013, dass bei 9% der dortigen Schülerinnen und Schüler eine Autismus-Diagnose gestellt worden war (zum Vergleich: In der von mir geleiteten Schule lag der Anteil im Jahr 2007 bei 2%). Damit hat die Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit einer Störung aus dem Autismus-Spektrum in der Sprachheilschule den zweiten Platz nach den Sprachentwicklungsstörungen (inkl. LRS) eingenommen und liegt noch vor

Mutismus und Stottern. Dies stellt die Fachkräfte für Sprachheilpädagogik vor neue Herausforderungen.

Im Folgenden bringe ich zunächst das Beispiel eines heute 15jährigen Jungen, der in der Förderschule Sprache nach frustrierenden Erfahrungen in einer Regelschule seinen Platz zum Lernen findet. Im Anschluss daran werden einige schulische Schwerpunkte für die Förderung bei AS aufgezeigt, die auch in inklusiven Settings gelten. Dieser kurze Beitrag schließt mit einer knappen kritischen Einschätzung zu den Grenzen der Förderung aus sprachheilschulischer Sicht.

2 Nicos Geschichte

Die Diagnose AS wird bei Nico (Name geändert) durch einen Facharzt für Kinder- und Jugendpsychiatrie kurz vor seinem 10. Geburtstag gestellt. Zu diesem Zeitpunkt steht der Wechsel in die weiterführende Schule an. Seine ersten zwei Schuljahre hat Nico in einer Förderschule für Sprachbehinderte verbracht, da bei ihm eine allgemeine Sprachentwicklungsverzögerung vorlag. Er hat mit drei Jahren zu sprechen begonnen und er stottert. Seine sehr engagierte Mutter erzieht ihn alleine, zusammen mit zwei Brüdern. Mit diesen gerät er oft in Konflikte. Nach zwei Jahren in der Förderschule wechselt Nico in eine Grundschule. Er kann sich nun recht verständlich ausdrücken, auffällig ist aber seine schlechte Handschrift. Auch zeichnet sich deutlich eine Lese-Rechtschreibstörung ab. Nico hat eine gut durchschnittliche Intelligenz. Er zeigt viele Verhaltensweisen, die für das AS typisch sind. Zum Beispiel beteiligt er sich nur am Unterricht, wenn ihn ein Thema interessiert, und er arbeitet nur mit bestimmten Kindern zusammen. Er macht stereotype Schaukelbewegungen, macht ungewöhnliche Geräusche und läuft in der Klasse herum. Seinem Klassenlehrer in der Grundschule gelingt es aber, ihn in die Klassengemeinschaft zu integrieren. Nico lernt, seine Impulsivität zu steuern und Konflikten aus dem Weg zu gehen. Anfangs wird er noch von Mitschülern gehänselt und gemieden, aber allmählich findet er einige wenige Freunde, mit denen er auch die Pausen verbringt.

Nach Beendigung der 4. Klasse wechselt Nico in eine Gesamtschule. Da inzwischen das AS diagnostiziert wurde, erhält er dort Unterstützung durch einen persönlichen Schulbegleiter. Dennoch nimmt seine weitere Entwicklung zunächst keinen guten Verlauf: Nico fühlt sich in dem großen System überhaupt nicht wohl. Es kommt zu Tätlichkeiten gegen Mitschüler, er kann dazu aber nichts sagen. In Englisch verweigert er die Mitarbeit, und er entwickelt psychosomatische Symptome (Kopfschmerzen, Bauchschmerzen). Zweimal werden Ordnungsmaßnahmen (Ausschluss vom Unterricht) gegen ihn verhängt, die er aber als Belohnung und nicht als Bestrafung empfindet. Auf Wunsch der Mutter wird der Wechsel in eine Förderschule mit dem Schwerpunkt Sprache beantragt. Dort angekommen, lebt er sich schnell in die überschaubare Klassengemeinschaft (11 Mitschüler) ein. Zwar hält er sich immer noch nicht an alle Regeln, doch es kommt nicht mehr zu Konflikten, da es die Klassenlehrerin schafft, die

Mitschüler für Nicos Verhalten zu sensibilisieren. Einen individuellen Schulbegleiter braucht Nico schon nach wenigen Monaten nicht mehr.

3 Herausforderungen für die Sprachheilpädagogik

Die Richtigkeit der Diagnose „Asperger Syndrom“ ist im Falle Nicos zunächst anzuzweifeln, weil das AS gerade dadurch von anderen Formen des Autismus abgegrenzt wird, dass es nicht mit einer allgemeinen Verzögerung der Sprachentwicklung einhergeht. Auch fehlen bei ihm die AS-typische Redegewandtheit und der gegenüber anderen betroffenen Kindern besonders auffallende Reichtum an sprachlich-kreativen Ausdrucksmöglichkeiten. Abgesehen davon ist er aber ein typischer Junge mit AS: Er folgt seinen eigenen Gedankengängen, kommuniziert ohne Rücksicht auf gängige Kommunikationsregeln, zeigt Stereotypien, ist eher ein Außenseiter und überdies motorisch auffällig.

Eine erste Herausforderung für Lehrkräfte besteht folglich darin, sich eine Orientierung darüber zu verschaffen, ob einerseits die Diagnose AS bei einem Kind wie Nico vermutlich stimmt und ob andererseits bei entsprechend auffälligen, bisher aber noch nicht diagnostizierten Schülern ein AS vorliegen könnte. Ich habe daher die „Checkliste Asperger-Syndrom in Schulen“ (CLASS) entwickelt (Bahr 2014, 86 ff.). Die CLASS legt Wert darauf, zunächst festzustellen, ob auffälliges Verhalten überhaupt dem Autismus-Spektrum zuzuordnen ist, um dann gegebenenfalls AS-spezifische Symptome aufzudecken. Die CLASS kann also Hinweise darauf geben, ob eine erneute oder erstmalige medizinische Abklärung sinnvoll ist. Nach dieser diagnostischen Herausforderung ergeben sich für das Kind AS-spezifische Schwerpunkte der Förderung in folgenden Bereichen:

- Sprachverständnis
- Kommunikation
- Kontakt
- Lernverhalten

Lehrkräften werden diesbezüglich folgende spezifischen Schwerpunktsetzungen vorgeschlagen:

- Angepasste Lehrersprache
- Soziale Integration
- Nachteilsausgleiche
- Vernetzung

Angepasste Lehrersprache: AS-typisch ist es, dass die Betroffenen Sprache wörtlich nehmen und z. B. Redewendungen, Humor oder Metaphern nicht verstehen bzw.

sprachliche Äußerungen nicht adäquat in einen Gesamtkontext kommunikativen Meinens und Verstehens einordnen können (ausführlich dazu: Bahr 2014, 33 ff. und Demes 2011, 78 ff.). Aus diesem Grund muss die Lehrersprache vor allem eindeutig und klar sein. Dies ist insbesondere in inklusiven Settings eine Herausforderung, da oft Aufforderungen an die gesamte Klasse gerichtet werden, von denen ein Schüler mit AS sich nicht unbedingt angesprochen fühlt (Bsp.: „Wir machen mal eben eine Meldekette“ – Die Schüler wissen, dass sie damit aufgefordert sind, selbst den nächsten Schüler an die Reihe zu nehmen, während der Schüler mit AS eine besondere, an ihn persönlich gerichtete Aufforderungen benötigt, um zu reagieren, weil „Kette“ für ihn ein Gegenstand ist, den man um den Hals trägt). Sehr kompliziert ist die Bewältigung von Interpretationen: Während Schüler mit AS z. B. das Reimschema eines Gedichts sehr schnell mechanisch erfassen können, erschließt sich ihnen etwa die Symbolik bestimmter Farben oder Gegenstände nicht. Kurz: Lehrkräfte müssen eine möglichst konkrete Lehrersprache verwenden und immer wieder sicherstellen, ob sie von ihren Schülerinnen und Schülern mit AS verstanden wurden.

Soziale Integration: AS-Schüler sind häufig soziale Außenseiter. Ihre Ich-Bezogenheit, ihre oftmals laute, auch krächzende Stimme oder ihr schnelles „Ausrasten“ machen sie unbeliebt und erfordern nicht nur Geduld, sondern auch großes Geschick der Lehrkraft. Im Förderplan (ausführlich: Bahr 2014, 90 ff.) sind daher neben den Zielsetzungen zum Bereich Sprache/Kommunikation (z. B.: Aufbau von Blickkontakt, aktives Zuhören, Bremsen des Rededrangs, Reduktion der Sprechlautstärke) auch Ziele und Maßnahmen zum Kontakt- und Lernverhalten vorzusehen. Dazu gehören etwa die Einsicht in Regeln und die Notwendigkeit ihrer Befolgung, die Reduktion dominanten Verhaltens, der Aufbau zunächst einzelner Freundschaften mit geeigneten Klassenkameraden und die Integration bei Pausenaktivitäten. Die Förderung des Lernverhaltens verlangt immer klare Strukturen und vertrauensvollen Kontakt zwischen Lehrperson und Kind, also intensive Beziehungsarbeit.

Nachteilsausgleiche: Hierbei handelt es sich nicht um Fördermaßnahmen, sondern um Regelungen, die es auf der Grundlage des Benachteiligungsverbots (GG Art. 3) den betroffenen Schülern ermöglichen sollen, Leistungen auch bei unüberwindbaren Hürden zu erbringen. Nachteilsausgleiche beim AS sind z. B. ein Einzelarbeitsplatz in der Klasse oder bei Prüfungsarbeiten auch außerhalb der Klasse, Zeitzugaben, Verzicht auf die Beurteilung von Leistungen, die nicht erbracht werden können (etwa im Sportunterricht) oder die Freistellung von der Teilnahme an Klassenfahrten und Schulausflügen.

Vernetzung: Bei einem psychiatrischen Krankheitsbild wie dem AS ist die Zusammenarbeit mit verschiedenen Institutionen in aller Regel unumgänglich. Insbesondere kommen dabei infrage:

- Regionale Autismusberatung des Schulamtes: Die Beraterinnen kommen auf Anfrage in den Unterricht und geben Hinweise zu den oben genannten spezifischen

Schwerpunktsetzungen für die Schule, des Weiteren auch zur Raumgestaltung und in Bezug auf weitere Hilfsmöglichkeiten außerhalb der Schule;

- Regionale Autismusförder- und therapiezentren: Es gilt, wenn nicht bereits geschehen, Eltern an diese Einrichtungen heran zu führen und spezifische Maßnahmen in die Wege zu leiten (z. B. Anti-Aggressionstraining, Kommunikations- und Kontaktaufbau, Elterntraining);
- Jugendamt: Immer dann, wenn ein Schüler mit AS eine individuelle Schulbegleitung benötigt, finden regelmäßig Hilfeplangespräche statt, in denen Art und Umfang der Schulbegleitung festgelegt und die Kostenübernahme geregelt wird;
- Schulärztlicher Dienst: Manche Schüler mit AS sind mit dem regulären Schulbetrieb so sehr überfordert, dass ihre Schulfähigkeit temporär nur bedingt oder sogar gar nicht gegeben ist. In diesen Fällen kann eine Unterrichtsverkürzung oder Hausunterricht mit Hilfe der Schulärztin bei der jeweiligen Schulaufsichtsbehörde erwirkt werden.
- Fachärzte/Kliniken für Kinder- und Jugendpsychiatrie: Hier wird – gegebenenfalls stationär – die Diagnose abgesichert und evtl. eine Behinderung im Sinne des § 35a SGB VIII attestiert, auf deren Grundlage individuelle Schulbegleitung gewährt werden kann.

Neben der institutionellen Vernetzung ist vor allem aber eine gute, vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus unumgänglich. Ein Kind mit AS ist für viele Familien sehr belastend. Eine verständnisvoll führende Haltung der Lehrkraft vermag dazu beizutragen, dass ein AS-Schüler gegen alle Widerstände die Schule regelmäßig und – so ist zu hoffen – auch gerne besucht. Eltern müssen motiviert werden, außerschulische Hilfen konsequent in Anspruch zu nehmen. Sie selbst müssen ihr Kind von den fachlichen Notwendigkeiten und der gesetzlichen Vorschrift zum Schulbesuch immer wieder überzeugen.

4 Grenzen der Förderung aus sprachheilschulischer Sicht

Schüler mit AS besuchen auch deswegen vermehrt Förderschulen mit dem Schwerpunkt Sprache, weil andere Förderorte als „unpassend“ erscheinen oder von Eltern nicht gewünscht werden. So zeigte sich im obigen Beispiel des Jungen Nico, dass eine inklusive Beschulung in einer Gesamtschule wegen der Größe des Systems offenbar nicht geeignet war. Förderschulen für Emotionale und soziale Entwicklung werden von Eltern potentiell abgelehnt, weil sie befürchten, ihr Kind gerate dort unter „schlechten Einfluss“. Daher sind, neben Förderschulen für Körperliche und motorische Entwicklung (sinnvoll z. B. bei AS mit erheblicher motorischer Entwicklungsverzögerung und/oder AS mit begleitendem ADHS, vgl. Demes 2011) diejenigen für Sprache gefragt. Sie müssen für sich klären, ob sie die verstärkte Ausrichtung auf die hier in Abschnitt 3 vorgetragenen Schwerpunkte in Ergänzung zur sonst eher dominanten

Orientierung am Aufbau sprachlicher Strukturen leisten können und sich programmatisch gegebenenfalls neu ausrichten.

An Grenzen wird sowohl die Förderschule Sprache als auch die Förderung in inklusiven Settings immer dann stoßen, wenn das Sozialverhalten eines Schülers mit AS so herausfordernd ist, dass er sich nur in einer 1:1-Betreuung oder in einer Kleinstgruppe noch ansprechen lässt. In diesen Fällen ist dann z. B. an eine Internatsunterbringung oder an einen stationären Aufenthalt mit entsprechender Beschulung (Schule für Kranke) zu denken. Last, but not least wird die Förderung von Schülern mit AS in den Förderschulen Sprache verstärkt auf Grenzen stoßen, wenn die Personalressourcen im Zuge der Inklusionsbemühungen der Länder dort – wie bereits geschehen – weiter verringert werden.

Zusammenfassung

Die Diagnose Asperger-Syndrom (AS) wird heute aufgrund der Zuordnung zum sog. „Autismus-Spektrum“, verbesserter und früherer Diagnostik sowie spezifischer Hilfsangebote häufiger gestellt als noch vor 10 bis 15 Jahren. Auch in Förderschulen mit dem Schwerpunkt Sprache finden sich vermehrt Schüler mit AS. Hier gilt es, die Diagnose gegebenenfalls zu verifizieren und mit spezifischen Förderangeboten zu reagieren. Diese beziehen sich insbesondere auf die Bereiche Sprachverständnis, Kommunikation, Kontakt und Lernverhalten, anzugehen durch verstärkte Fokussierung auf Lehrersprache, soziale Integration, Nachteilsausgleiche und Vernetzung mit außerschulischen Hilfsangeboten. Grenzen der Förderung aus sprachheilschulischer Sicht zeigen sich immer dann, wenn Kinder oder Jugendliche so schwer vom AS betroffen sind, dass sie nur in kleinsten Personenkonstellationen noch lernen können. Diese Bedingungen sind in der Regel auch in inklusiven Settings nicht gegeben bzw. müssten dort noch geschaffen werden.

Literatur

- APA – American Psychiatric Association. (2014). *Autism Spectrum Disorder*. Abgerufen am 9. Juni 2014 von <http://www.dsm5.org/Documents/Autism%20Spectrum%20Disorder%20Fact%20Sheet.pdf>
- Bahr, R. (2014). *Igel-Kinder. Kinder und Jugendliche mit Asperger-Syndrom verstehen* (2. Aufl.). Ostfildern: Patmos.
- Demes, B. (2011). *Als käme ich von einem anderen Stern. Schülerinnen und Schüler mit Asperger-Syndrom*. Oberhausen: Athena.
- DIMDI – Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information. (2014). *ICD-10-WHO (deutschsprachige Ausgabe)*. Abgerufen am 9. Juni 2014 von <http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icd-10-who/version2013/systematik/x1wbp2013.zip>
- Docter, M., Naqvi, S. (2010). *Asperger's Syndrome. A guide to helping your child thrive at home and at school*. Hoboken NJ: Wiley & Sons.
- Noterdaeme, M., Enders, A. (Hrsg.). (2010). *Autismus-Spektrum-Störungen (ASS). Ein integratives Lehrbuch für die Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.